

DAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER À INOVAÇÃO DA AULA UNIVERSITÁRIA: A DIDÁTICA SOB A LÓGICA DO MERCADO

Marteano Ferreira de Lima¹

Resumo

O artigo discute a relação entre as pedagogias do aprender a aprender e a proposta afeta à inovação da aula universitária, compreendendo-os como mecanismos de adaptação da formação humana às necessidades impostas pela sociabilidade capitalista no contexto de crise estrutural. Enquanto a primeira abordagem está vinculada à aprendizagem do aluno, buscando uma adaptação deste às transformações em curso no mercado movido pelo capital, a segunda focaliza a atuação docente, dando destaque às formulações que operam rupturas com as práticas tradicionais, inaugurando ações didático-pedagógicas voltadas à cotidianidade. Examina o significado da docência em ambas as abordagens, destacando uma clara vinculação das suas propostas a uma imersão no cotidiano alienado, através da valorização do senso comum e do recuo da teoria. Comparando a visão de docência apresentada nesses dois fenômenos à concepção vigotskiana, observa que a centralidade do processo de apropriação do conhecimento sistematizado na teoria de Vigotski acerca da docência é diametralmente oposta às concepções subjacentes às pedagogias do aprender a aprender e à proposta de inovação da aula universitária, considerando o fato de essas últimas secundarizarem os processos de transmissão do conhecimento sistematizado e indicarem práticas em cujo cerne reinaria a ação espontânea dos sujeitos. Examina a concepção de práxis docente elaborada por Saviani e a relação educação e emancipação, conforme Tonet. Indica, em suma, os princípios fundamentais da atividade educativa com caráter de emancipação e avalia o significado das abordagens examinadas, destacando o papel de entrave que estas assumem em relação à práxis docente comprometida com a emancipação humana, uma vez que não obstaculizam a objetivação de tais princípios.

Palavras-chaves: Docência; formação humana; emancipação.

FROM THE LEARNING TO LEARN PEDAGOGIES TO THE INNOVATIVE UNIVERSITY CLASS: DIDACTICS UNDER THE MARKET LOGIC

Abstract

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - CMAE/UECE. Professora do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. Pesquisadora colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE. Bolsista da FUNCAP. E-mail: marteanafi@yahoo.com.br

The article discusses the connection between the learning to learn pedagogies and the proposal relative to the innovative university class, both understood as means of adapting human development to the needs of capitalist society in the context of its structural crisis. While the first approach is linked to the learning process, seeking to adjust the student to capital imposed market ongoing transformations; the latter focuses upon the teacher's action, breaking apart with traditional practices, and emphasizing, on the contrary, procedures centered upon the dimension of the day to day dimension within the pedagogical process. It also analyzes the teacher's role in the scope of both propositions, pointing out their clear association to the scope of alienated dailiness, attaching importance to commonplace values in place of theoretical advancements. It is indicated, moreover, that this sort of ideas goes radically against Vigotski's view of teaching, as centered upon the process of knowledge appropriation. In fact, it is asserted that both approaches fail to impart value to the act of transmitting systematized knowledge, stressing, instead, those practices which bring to light the students' spontaneous acts. Based upon Saviani's concept of teaching praxis, on the one hand, and Tonet's understanding of education and emancipation relationship, on the other, it underlines, in brief, the foundations of the two above mentioned approaches, highlighting the obstacles put by them both, to an educational praxis committed to human emancipation.

Key words: Teaching; human development; emancipation.

Introdução

O presente texto se propõe a apresentar uma análise de dois fenômenos inter-relacionados, quais sejam: as pedagogias do aprender a aprender e a inovação da aula universitária, partindo da constatação de que ambos são mecanismos de adaptação da formação humana às necessidades impostas pelo capital na sua lógica destrutiva, agudizada no quadro da crise contemporânea. O primeiro tem suas raízes numa retomada de elementos escolanovistas; o segundo, voltado à formação docente, tem ligações com a chamada epistemologia da prática. Ambos se configuram como entraves ao desenvolvimento de atividades educativas com caráter emancipatório representando, portanto, formas de manutenção da sociabilidade capitalista.

O ideário do aprender a aprender

As pedagogias do aprender a aprender – articuladas com a idéia da adaptabilidade e do discurso da empregabilidade – emergiram no cenário educacional com o claro propósito de modificar as concepções acerca do ensino e

da aprendizagem, redefinindo as posturas pedagógicas para atrelá-las aos interesses da sociabilidade capitalista no contexto da crise estrutural (MÉSZÁROS, 2000) e da reestruturação produtiva levada a efeito pelo capital, como estratégia de garantir a acumulação. Em relação a essas pedagogias, Duarte (2000; 2003) apresenta os seguintes posicionamentos valorativos: i) é mais significativo aquilo que o indivíduo aprende sozinho, sem a transmissão por outras pessoas; ii) a aquisição de um método científico é mais importante do que a apropriação do conhecimento científico existente; iii) são os interesses e necessidades do aluno que devem impulsionar e dirigir a aprendizagem; e iv) a educação deve proporcionar ao indivíduo a capacidade de *adaptar-se* à sociedade em constante processo de transformação. Conforme esses posicionamentos, a educação cumpriria a tarefa de criar as *competências e habilidades* necessárias para garantir a inclusão do indivíduo na sociedade capitalista. A cada indivíduo caberia o empenho em desenvolver as características exigidas para galgar o patamar da *empregabilidade* ou, ainda, colocar-se como um *empreendedor* no mercado.

No bojo desse ideário pedagógico, a aprendizagem espontânea – realizada de maneira “autônoma” pelo aluno – é estimulada, em detrimento dos processos de apropriação do conhecimento resultantes de atividades de ensino, atribuindo-se um valor maior àquilo que o aluno aprende sozinho em relação às apropriações efetivadas a partir da transmissão por outras pessoas. Na mesma linha valorativa, a apropriação do conhecimento sistematizado perde espaço para a aquisição de métodos de *construção* do saber. Assim, o acesso às objetivações produzidas pela humanidade, imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo como partícipe do gênero humano, é restrito à assimilação de métodos e técnicas de como aprender. O aluno comparece, nessas pedagogias, como um indivíduo que tem o “direito” de ser sujeito da sua própria aprendizagem, desde que ela não ultrapasse os bem definidos limites dos conhecimentos espontâneos e do senso comum, produzidos na mais imediata cotidianidade.

Entretanto, em consonância com a teoria vigotskiana, compreendemos que os conceitos espontâneos guardam estreita relação com a experiência empírica da criança, pois têm aí o seu nascedouro. Sua linha de desenvolvimento parte do concreto, do objeto em si, e avança em níveis de complexificação até alcançar o conceito propriamente dito, o nível abstrato. Nesse tipo de conceito (espontâneo), o

uso concreto precede a consciência do uso. Significa que a criança “tem o conceito do objeto e a consciência do próprio objeto representado nesse conceito, mas não tem consciência do próprio conceito, do ato propriamente dito do pensamento através do qual concebe esse objeto”. (VIGOTSKI, 2001, p.345). Isso é possível porque a atenção da criança está voltada para o objeto em si e não para a operação psicológica de conceituá-lo. Uma vez que os conceitos espontâneos não são conscientizados, seu uso não assume o caráter de arbitrariedade, não é possível estabelecer uma relação de sistematicidade entre esses conceitos, além de que é impossível sua generalização.

Enquanto os conceitos espontâneos são apropriados através de relações igualmente espontâneas, não-sistematizadas, informais, os conceitos científicos, por sua vez, constituem-se no processo de aprendizagem escolar. Não ocorrem de forma espontânea, mas mediante um processo de ensino sistematizado e intencional. Seu desenvolvimento elege um sentido oposto àquele percorrido pelos conceitos espontâneos, seguindo do abstrato ao concreto, parte do conceito para alcançar o objeto. Por isso, a consciência abstrata, presente na conceituação, precede a capacidade de uso fluente desse conceito, o que exige o nível da concreticidade. No âmbito dos conceitos científicos, a atenção não se restringe ao objeto, volta-se ao ato de pensar que abrange o objeto. São características fundamentais dos conceitos científicos a consciência, o uso arbitrário, a sistematicidade e a possibilidade de generalização.

Se a apropriação dos conceitos científicos, em conformidade com a teoria vigotskiana, realiza-se no cerne do processo ensino e aprendizagem e, no mesmo sentido, sua assimilação não é possível no âmbito meramente espontâneo, ao contrário, requer uma ação intencional, consciente, própria do ensino escolar, as pedagogias do aprender a aprender, mediante os dois primeiros posicionamentos valorativos indicados por Duarte, cancelam qualquer possibilidade de acesso a um nível mais elaborado do conhecimento e, por conseguinte, de uma visão de mundo que, numa perspectiva de totalidade², se lance para além do cotidiano alienado da sociedade regida pela lógica do capital.

² Vale ressaltar que “Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. (KOSIK, 2002, p. 43-4; grifos no original).

Em relação à elaboração de Vigotski acerca dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, encontramos um ponto de confluência com a compreensão de conhecimento popular e conhecimento erudito, expressa por Saviani. Ao definir o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica, Saviani (2001; 2005) registra a cultura popular como uma forma de conhecimento de caráter assistemático e espontâneo que prescinde da escola. Esta é exigida como forma de garantir o acesso ao saber erudito, ao conhecimento sistematizado. Na sua análise, da mesma forma que a elaboração do conhecimento sistematizado não se dá mediante atividades espontâneas, também sua apropriação por parte dos indivíduos exige uma ação intencional, um processo sistemático de ensino que, não apenas pode, mas deve ser estabelecido sobre a base do conhecimento popular. Estabelece-se, assim, na análise de Saviani, uma relação dialética entre esses dois níveis de conhecimento: enquanto o conhecimento popular – como ponto de partida – constitui-se em base para a apropriação do conhecimento científico – ponto de chegada –, este assume a função de “expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular” (2005, p.80). Ora, tal relação dialética coaduna-se com a compreensão acerca da escola expressa na teoria de Vigotski. Conforme esse teórico,

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. /.../ todas as funções superiores têm uma base similar e se tornam superiores em função da sua tomada de consciência e da sua apreensão.

O ensino escolar, ao apresentar os conceitos científicos, atua essencialmente com a sistematização, o uso consciente dos conceitos, a arbitrariedade. Dessa forma, impõe ao indivíduo ações não necessárias para lidar com os conceitos espontâneos: a conscientização dos conceitos e dos processos de pensamento envolvidos nessa conscientização. Assim, à medida que são aprendidos, os conceitos científicos proporcionam – por sua própria caracterização – o desenvolvimento de funções superiores, pois exigem a abstração, a relação entre conceitos, a sistematização hierárquica e ampliam o grau de generalização dos conceitos. Na teoria vigotskiana, são quatro os níveis de generalização: o sincrético, o complexo, o pré-conceito e o conceito. Em cada nível de generalização as relações de generalidade se travam de forma específica. Um exemplo significativo

dessa relação é a aprendizagem da escrita, pois “A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções”. (idem, p.336). A ação do professor tem um papel fundamental nesse processo, considerando que, conforme Vigotski (idem, p. 244),

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições de colaboração educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto.

Entre as relações sociais que proporcionam a apropriação das objetivações necessárias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a relação da criança com o professor tem lugar de destaque na perspectiva vigotskiana. Quando atua junto ao aluno, o professor explica, apresenta os conhecimentos, pergunta, estimula a criança a pensar. Essa ação faz com que a criança imite os processos de raciocínio desenvolvidos pelo professor; imitação essa que se prolonga inclusive na ausência do mestre quando, sozinha, a criança segue os caminhos indicados a partir de uma colaboração anterior. O desenvolvimento dos conceitos segue o mesmo processo que os demais âmbitos do desenvolvimento humano: “O conceito ‘em si’ e ‘para os outros’ se desenvolve na criança antes que se desenvolva o conceito ‘para si’”. (VIGOTSKI, idem, p. 198).

Em decorrência da mediação docente, a criança se apropria do conceito científico *em si* e o utiliza de forma adequada, garantindo o intercâmbio social com outros indivíduos. O seu conceito *em si* tem significado *para os outros* e, através das relações interpsicológicas, vai sendo apropriado, conscientizado e constituído *para si*. Na compreensão de Vigotski os conceitos evoluem. O primeiro contato com o conceito não significa sua total apreensão, trata-se do início de um longo processo que atingirá apenas na sua fase final a completa generalização. À medida que se desenvolvem, os conceitos científicos provocam o surgimento e a evolução das funções psicológicas superiores exigidas nesse processo e elevam o nível de generalidade entre os conceitos, abrangendo também os conceitos espontâneos.

No entanto, sob o *design* das pedagogias do aprender a aprender, a atividade docente é *re-significada*. Sendo mais importantes os conhecimentos que o aluno adquire sem a intervenção do professor, o ideal é que sua ação não ultrapasse os limites do mero acompanhar a livre iniciativa do aluno. Fica claro o total antagonismo entre o caráter da docência assumido pela teoria vigotskiana e a atividade docente articulada com o aprender a aprender. Evidencia-se, também, o distanciamento da Pedagogia Histórico-Crítica em relação às pedagogias do aprender a aprender, pois, para Saviani (2005, p.98), “a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento”. E, nesse âmbito escolar, a contribuição específica do professor consubstancia-se na instrumentalização dos alunos, garantindo-lhes a apropriação das “ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc.” (SAVIANI, 2001, p.80). Nesse sentido, a concepção de docência consiste também em ponto de aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a teoria histórico-cultural.

Quanto ao terceiro posicionamento valorativo apresentado por Duarte (2000; 2003) em relação às pedagogias do aprender a aprender – *são os interesses e necessidades do aluno que devem impulsionar e dirigir a aprendizagem* – não é necessário grande esforço para perceber a articulação com os posicionamentos anteriores, em relação aos limites impostos às possibilidades de acesso ao conhecimento sistematizado. Um rápido olhar sobre a forma como esses interesses e necessidades são identificados é suficiente para compreender o caráter empírico que rege tal operação. Pois, como adverte Saviani (2005, p.81), “nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais”. Como as pedagogias do aprender a aprender são regidas pela mão do capital, é impossível que elas enxerguem os indivíduos em sua forma concreta, como síntese de múltiplas determinações, inseridos num contexto do qual são parte movente e movida, enquanto sujeitos históricos. Pelo contrário, para não correr o risco de emergir das entranhas do cotidiano alienado, limita-se a tratar a realidade de forma empírica. E, mais, ao defender que a aprendizagem seja direcionada pelos “interesses e necessidades” do aluno – tomados de forma alienada – atendem aos interesses e necessidades do capital – esse sim beneficiado pela anulação das possibilidades de uma visão das relações sociais de forma não-cotidiana.

A defesa de que *a educação deva proporcionar ao indivíduo a capacidade de adaptar-se à sociedade em constante processo de transformação* – quarto e último posicionamento apresentado por Duarte (2000; 2003) – traduz de forma incontestável o teor ideológico de tais pedagogias. O esvaziamento de conteúdos da prática educativa, em nome do desenvolvimento de uma capacidade de aprender e reaprender, nada mais é do que a estratégia de criar indivíduos acríticos e adaptáveis ao ritmo do mercado.

A desvalorização da transmissão do conhecimento científico na atividade pedagógica, em nome da defesa do aprender a aprender e da valorização do saber espontâneo preso à cotidianidade traz conseqüências, não apenas para a formação do aluno, mas, também, para a formação do professor. Se o professor não precisa ensinar os conteúdos escolares, é coerente a formulação de que sua formação também prescindia de conhecimentos que possam ir além do senso comum, da imediatividade, do cotidiano alienado no qual sua atividade docente se efetiva.

Aula universitária e inovação

Enquanto as pedagogias do aprender a aprender destinam-se a edificar as práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento por parte dos alunos, outros modelos emergem nos ideários pedagógicos pós-modernos e neoliberais, para atender à formação do professor. Jimenez (2005, p. 64.) adverte que:

As múltiplas teorizações que passam a desenhar o cenário da formação docente representam, então, a renúncia a uma perspectiva educacional fundada nas idéias de trabalho e práxis social, abdicando da formação de uma consciência crítica que aponte para a superação do capital, isso feito pela introdução ou (principalmente) reedição de categorias não classistas que atendem, por exemplo, pelas denominações de *globalização, holismo, cidadania, planetariedade, sustentabilidade, dialogicidade, transdisciplinaridade*. (grifos no original).

Tal tendência nas teorizações em torno da formação docente fica patente à luz das formulações apresentadas por Candau & Koff (2006, p.487), como resultado de pesquisa realizada com representantes da “elite pensante” do campo da didática no Brasil. Um dos sujeitos entrevistados afirmou que: “a melhor coisa que

a escola pode fazer é produzir alunos que tenham uma sólida formação científica, cultural e competências, capacidade de pensar, para poder se integrar ao mercado de trabalho, para poder participar politicamente e culturalmente da sociedade” capitalista. A função social da escola, longe de se articular com um projeto de emancipação humana, assume, em definitivo, a sociabilidade capitalista como o horizonte da ação docente.

A ausência de uma consciência crítica faz uma descrição, no mínimo, eufemística da realidade. Por esse viés, a reestruturação produtiva, inaugurada pelo capital no auge de sua crise estrutural, é percebida na leitura de Veiga, Resende e Fonseca (2002) como um processo de *inovação*, cujas causas não são, nem de longe, objeto de interesse para suas afirmações. O intenso ritmo de devastação da natureza, imposto pela lógica da produção destrutiva, imprescindível para manter os níveis de reprodução do capital, nos coloca à *sombra da incontabilidade* (MÉSZÁROS, 2002). No entanto, diante das transformações ocorridas no mundo, nas últimas décadas do século passado, as autoras chegam à conclusão de que: “a qualidade de vida na Terra depende de nós mesmos e de nossa responsabilidade. É o chamado ecumenismo mundial, que precisa intervir no acelerado ritmo das inovações que sugere, ainda, a necessidade de uma concepção mais aberta para encarar o novo”. (VEIGA, RESENDE & FONSECA, 2002, p.161-2). Somente na ausência de uma perspectiva de totalidade, é possível jogar sob a responsabilidade dos indivíduos, as mazelas oriundas da sociabilidade capitalista. E, mais, afirmar que esses têm o poder de intervir nesse acelerado ritmo, desde que assumam *uma concepção mais aberta para encarar o novo*. Dito de outra forma, a impossibilidade de uma visão de totalidade do real traduz-se na impossibilidade de transformar objetivamente a realidade, restando aos indivíduos a única opção de transformar a si mesmos, transformar sua subjetividade, re-significando a realidade a partir de uma visão aberta para a *inovação*.

Diante desse “novo” panorama, as autoras tentam identificar as conseqüências para o campo educacional e concluem que é preciso “oxigenar” os princípios que regem a articulação entre conhecimento científico e senso comum nas instituições educativas. À luz dessa leitura, as autoras propõem a *inovação* educacional, como forma de orientar a prática pedagógica no sentido de atender às exigências colocadas pelo novo panorama mundial globalizado. A nova

circunstância vivencial, fruto desse conjunto de transformações, exige novas formas educativas, reclamando da formação docente a ruptura com um projeto de formação humana que já não responde à realidade atual da sociedade capitalista. Não há qualquer manifestação no sentido de compreender a crise estrutural do capital e suas novas formas de extração de mais-valia. A questão nodal da formação docente não consiste em viabilizar a apropriação do conhecimento necessário para compreender o real e suas determinações, mas criar formas de adaptação que atendam devidamente aos novos interesses gerados nesta etapa histórica contrarrevolucionária, ampliando *o espessamento do véu que encobre a realidade*, tomando livremente de empréstimo as palavras de Chasin (1984). Torna-se premente, nesse contexto, reavaliar a formação do profissional da educação, buscando formas de romper com o modelo estabelecido, *inovando* a prática docente.

O objetivo da pesquisa desenvolvida por Veiga, Resende e Fonseca (2002, p.163) consiste justamente em “detectar ações não-convencionais e bem-sucedidas, vivenciadas entre professores e alunos” na universidade, além de “identificar condições que favoreçam alternativas de ruptura com os processos conservadores de ensinar e aprender”. Assim, o critério de seleção dos professores que fizeram parte da pesquisa foi o fato de ministrarem disciplinas em espaços não convencionais da sala de aula.

Assumindo o paradigma da ciência emergente, fundamentadas na compreensão de Boaventura de Sousa Santos (1989; 1995), afirmam que “a ciência já não se justifica por suas causas, mas por suas conseqüências, isto é, a avaliação da ciência deve investigar seus efeitos sociais” (VEIGA, RESENDE & FONSECA, 2002, p.169). E acrescentam a necessidade urgente de que o conhecimento científico seja convertido enquanto “reflexão numa epistemologia pragmática ou numa pragmática epistemologia” (p. 169). Na esteira desse paradigma,

o conhecimento torna-se autoconhecimento, porque o objeto é a continuação do sujeito e a qualidade do conhecimento é traduzida mais pelo que ele ensina ao sujeito em termos de sabedoria de vida do que pelo que lhe outorga de controle sobre o mundo exterior, como propõe o paradigma conservador (p. 172, grifos nossos).

Em nome de uma crítica ao chamado paradigma conservador, anulam a distinção entre sujeito e objeto, ao afirmarem que este é continuação daquele. Nada

mais absurdo. No processo de objetivação, o produto criado a partir da ação do sujeito é um objeto diferente deste e tem uma legalidade própria, queiram ou não os pós-modernos. Sujeito e objeto não são idênticos (LUKÁCS, 1978). Mas, a necessidade de negar o conhecimento do real na sua legalidade é tão patente que asseguram a não separação entre produtor e produto.

Na mesma linha de raciocínio, o conhecimento não se traduz pela possibilidade de conhecer a realidade para transformá-la, sua validade está diretamente vinculada à experiência, à sabedoria de vida, ao senso comum.

A secundarização do conhecimento teórico/científico na formação do professor fica patente quando as autoras afirmam que, “o fato de os professores universitários não terem uma formação pedagógica não chegou a anular seus esforços no sentido de realizar um trabalho competente” (VEIGA, RESENDE & FONSECA, 2002, p. 190). O elogio ao senso comum não poderia ser mais eloqüente, embora constatem que os professores pesquisados “não estão suficientemente familiarizados com as teorias de cunho pedagógico”. Isso não as impediu de

detectar campos de possibilidades entre as práticas observadas e os enfoques teóricos. A expressão campos de possibilidades foi empregada para enfatizar que não se trata de uma aplicação consciente da teoria pedagógica. A aplicação pautou-se mais no saber pedagógico construído com base no senso comum, sem o diálogo com o conhecimento científico. (p.188, grifos no original).

Partindo dos pressupostos apresentados, as autoras propõem-se a investigar a aula universitária como espaço possível de *inovação*. O conceito de *inovação* consubstancia-se no discurso dos professores pesquisados como algo “diferente”, “não-padronizado” e que foge do tradicionalismo.

As autoras advertem que “uma teoria pedagógica não se faz só com o bom senso”, sendo necessário “o diálogo profícuo e horizontal do senso comum com o conhecimento científico e sua conversão em senso comum esclarecido, utópico e libertador, ou seja, o senso comum reabilitado” (p. 189). No entanto, as atividades eleitas como inovação são fruto do “senso comum, sem o diálogo com o conhecimento científico”, traduzem-se por um carácter pragmático e buscam um distanciamento da transmissão do conhecimento como eixo da prática pedagógica,

evidenciando a adesão à lógica do aprender fazendo, por isso a tônica nos projetos. Outro aspecto importante a ser observado apresenta-se na seguinte passagem:

Na visão dos professores pesquisados, a aula desenvolvida em espaços não convencionais favorece a troca de experiências mais concretas como uma das possibilidades de reconfiguração de saberes, porquanto as práticas de seus alunos como ponto de partida, implicando novas relações com o conhecimento. (p.177).

Sair do espaço físico da sala de aula é *conditio sine qua non* para se aproximar da prática empírica dos alunos – ali designada como “experiências mais concretas”. A valorização da prática dos alunos aconteceria mediante o afastamento dos espaços convencionalmente utilizados para a aula. Para que a prática seja ponto de partida, torna-se imprescindível ir, literalmente, até ela. A análise como mediação da síncrese à síntese, conforme proposta por Saviani (2001), mediante processos de abstração foi cancelada, pois, é imprescindível que não se afaste minimamente do cotidiano alienado para que a reflexão, tão alardeada, não vá além do senso comum e não possa alcançar a totalidade social numa leitura não-cotidiana. Os indícios apontados na pesquisa como *inovação* sugerem que *innovar* representa adaptar os indivíduos à nova configuração da sociabilidade capitalista, insistindo, ainda, que esses se esforcem no sentido de atender às novas demandas, numa clara compreensão da educação como veículo de efetivação dos desígnios do capital.

Na linha inovadora pretendida, a aula como espaço de diversidade e emancipação é compreendida como uma nova configuração do relacionamento entre professor e aluno, traduzido em relações pedagógicas mais *cooperativas* e *coletivas*, propiciando uma nova relação com o conhecimento. Conforme as autoras, “a relação pedagógica é entendida como relação social a partir do momento em que alunos e professores se transformam em protagonistas ao entrar em contato direto com o computador” (p. 179, grifos no original). O aluno seria *protagonista* porque, nessa nova relação pedagógica – na qual o computador é um elemento fundamental para que os seres humanos travem uma relação social –, “passa a ser sujeito da aprendizagem” (p.170). Infelizmente, as autoras não pontuam com clareza em quais circunstâncias o aluno seria o *objeto* da aprendizagem. Uma mínima aproximação da teoria vigotskiana acerca da aprendizagem, principalmente a aprendizagem dos conhecimentos científicos que, na compreensão de Vigotski, e também na nossa,

são os objetos de estudo da educação formal, seria suficiente para demonstrar a fragilidade teórica de tal afirmação. Não é o fato de utilizar ou não um computador como “acessório pedagógico” que garante ao aluno ser sujeito da sua aprendizagem, mas o fato de que o aluno, enquanto ser social, é sujeito histórico que se constitui como membro do gênero humano, a partir da relação entre apropriação e objetivação. A educação escolar, numa sociedade complexa como a atual, tem a função social precípua de garantir a apropriação das objetivações produzidas pela humanidade. Por outro lado, o professor torna-se *protagonista* porque é responsável pela *mediação* entre o aluno e o conhecimento. Na dinâmica da *inovação* da aula, o ato de ensinar é excluído e substituído por uma pseudo-mediação. Considerando que o ensino, enquanto práxis social, é a principal mediação, indicada por Vigotski, no processo de aprendizagem, negar essa função na prática docente ou secundarizá-la compromete sobremaneira a apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos.

Emancipação humana como horizonte da prática educativa

Saviani (2005, p.13) apresenta a atividade docente como o “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse mesmo sentido, a natureza essencial da educação para Tonet (2005, p. 222) seria “propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade”. Contrariamente a essas duas interpretações, os fenômenos aqui observados secundarizam a transmissão, na prática pedagógica, das objetivações produzidas pela humanidade, afirmando, outrossim, a necessidade de se efetivarem processos inovadores e incentivar o aluno a aprender a aprender.

À luz de um referencial ontológico marxista/lukacsiano, compreendemos a educação como complexo fundado pelo trabalho – única categoria fundante do ser social. Enquanto complexo fundado, a educação não tem força para transformar a sociedade; esse é um papel que deve ser desempenhado pelo trabalho, em oposição ao capital. Imersos na sociabilidade capitalista, temos plena clareza de que é impossível efetivar uma educação emancipatória e concordamos com Tonet em

sua afirmação de que, nesta sociedade, só é possível desenvolver atividades educativas com caráter emancipatório. Nessa linha de raciocínio, identificamos os principais requisitos implicados para uma atividade educativa emancipadora que, conforme Tonet (2005, p. 243), seriam:

o conhecimento amplo e aprofundado do objetivo último; o conhecimento, também o mais amplo possível, a respeito do processo social em curso; o conhecimento acerca da natureza e da função social da atividade educativa; a apropriação dos conhecimentos e habilidades nos campos mais variados da atividade humana e, por fim, a articulação da atividade específica da educação com as lutas sociais mais abrangentes.

O primeiro requisito refere-se justamente à necessidade de ter clareza quanto à emancipação humana como horizonte da prática educativa. Essa clareza estaria associada à compreensão do momento histórico no qual estamos inseridos e no papel que podemos desempenhar enquanto sujeitos históricos que somos, lembrando que os homens fazem a história, embora não em circunstâncias por eles escolhidas. Como nosso campo específico de atuação é a prática pedagógica, o terceiro requisito consistiria em explicitar a função social da educação. Trata-se de compreender a especificidade da educação, tarefa essa cujas elaborações propostas por Saviani (2001), ao referir-se ao papel do professor, trazem grandes contribuições. O quarto requisito de uma prática educativa emancipadora vincula-se ao “domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das Ciências Sociais e da Filosofia” (Tonet, 2005, p. 234). E, por último, compareceria a necessidade de articular o específico do ato educativo às lutas mais amplas da sociedade.

Pela leitura realizada nos primeiros itens deste texto, podemos constatar que os (des)caminhos da inovação e do aprender a aprender sequer dão conta minimamente do quarto requisito proposto por Tonet, uma vez que a apropriação do saber sistematizado não é resultado de uma atividade espontânea e não se dá ao sabor das inovações. A negação da transmissão do saber ou o elogio às práticas inovadoras, que fogem ao padrão de ensino dito “tradicional”, comprometem sobremaneira as possibilidades de acesso ao conhecimento a largas parcelas da sociedade, obviamente provenientes do proletariado e de setores menos privilegiados dos assalariados.

Considerando que “a efetiva emancipação da humanidade implica na apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje” (idem, p.234), o capital vem manobrando sabiamente as práticas educativas. Mas, se “a tarefa educativa é muito mais ampla do que a produção e difusão do saber. Ela também envolve a formação de concepções de mundo, valores, atitudes, comportamentos, etc., para a qual todo educador contribui” (p. 235), quais caminhos são possíveis à didática como reação ao esvaziamento da formação docente? Superar o pragmatismo vigente e o esvaziamento da própria didática talvez se configure um bom começo.

Bibliografia

CANAU, V.M. & KOFF, A.M.N.S. *Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural*. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CHASIN, J. *Democracia política e emancipação humana*. In: **Revista Ensaio**, N. 13. SP, Ensaio, 1984.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo, Autores Associados, 2000.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2003.

JIMENEZ, S.V. *Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador*. In: **Revista Educação**. Ano 13, N. 22, pp. 57 – 72. Maceió, EDUFAL, Jun. 2005.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. In: **Revista Outubro**, n. 4, pp.7-15, 2000.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto, Afrontamento, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí. RS: Editora Unijuí, 2005.

VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G.; FONSECA, M. *Aula universitária e inovação*. In: VEIGA, I.P.A. & CASTANHO, M.E.L.M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 4ª ed. São Paulo, Papirus, 2002, pp.161-191.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra, São Paulo, Martins Fontes, 2001.